

Schorb, Alfons Otto

Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]: Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 209-216. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 6)



Quellenangabe/ Citation:

Schorb, Alfons Otto: Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]: Vorstand des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Psychologie und Soziologie in ihrer Bedeutung für das erziehungswissenschaftliche Studium. Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin. Weinheim : Beltz 1966, S. 209-216 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234611 - DOI: 10.25656/01:23461

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234611>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23461>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

6. Beiheft

Psychologie und Soziologie in ihrer
Bedeutung für das
erziehungswissenschaftliche Studium

Bericht über den 6. Pädagogischen Hochschultag
vom 25. bis 28. Oktober 1965 in Berlin

Herausgegeben
vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages
und vom Vorstand des
Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen



Verlag Julius Beltz Weinheim/Bergstraße

Zeitschrift für Pädagogik - Verlag Julius Beltz, Weinheim

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg-Langenhorn 1, Kiwittsmoor 55

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 9, Schönstraße 72b

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, Innsbruck/Österreich, Fürstenweg 44; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. D. Dr. Oskar Hammelsbeck, 56 Wuppertal-Barmen, Ottostraße 23; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus J. Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alpspitzstraße 8 c.

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes: Prof. Dr. Hans Aebli, 1 Berlin 41, Lepsiusstraße 114; Päd. Assistent Dieter Brodtmann, 341 Northheim, Friedrichstraße 16; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Ulrich Freyhoff, 46 Dortmund-Aplerbeck, Trapphofstraße 94; Prof. Dr. Anton J. Gail, 4048 Grevenbroich, Meisenweg 7; Dr. Erich Geißler, 674 Landau, Triftweg 34; Prof. Dr. Otto Walter Haseloff, 1 Berlin 37, Veronikasteig 2; Prof. Dr. Wilhelm Hansen, 2848 Vechta, Kringelkamp 18; Prof. Dr. Marian Heitger, 8 München-Obermenzing, Schurichstraße 24; Dipl.-Soziologe Horst Holzer, 8 München 13, Konradstraße 6 (Soziol. Seminar der Universität); Prof. Dr. Walter Jaide, 3 Hannover, Stammestraße 74b; Prof. Dr. Gerhard Joppich, 34 Göttingen-Geismar, Dingelstädter Weg 5; Dr. Ludwig Kerstiens, 7987 Weingarten, Bauernjörgstraße 53; Prof. Dr. Wolfgang Kramp, 1 Berlin 31, Jenaer Straße 12; Prof. Dr. Waltraut Küppers, 6 Frankfurt/M., Guiollettstraße 53; Prof. Dr. Eugen Lemberg, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bernhard Linke, 2848 Vechta, Welperstraße 20; Prof. Dr. Heinz Rolf Lückert, 8 München-Pasing, Cervantesstraße 6; Prof. Dr. Werner Mangold, 45 Osnabrück-Nahne, Paradiesweg 12; Päd. Assistentin Ursula Meinecke, 34 Göttingen, Am Sölenborn 9; Dr. Friedrich Minssen, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Dipl.-Psychologe Peter Moltke, 6 Frankfurt/M., Feldbergstraße 42 (Seminar für Päd. Psychologie); Päd. Assistent Dietlef Niklaus, 3352 Einbeck, Am Hubestift 4; Wiss. Assistent Ulrich Oevermann, 6 Frankfurt/M., Schwindstraße 9; Päd. Assistent Jürgen Pohland, 3406 Bovenenden, Mühlenweg 62; Prof. Dr. Wilhelm Richter, 1 Berlin 45, Bassermannweg 10A; Dr. Peter Roeder, 355 Marburg, Friedrich-Ebert-Straße 80; Prof. Dr. Heinrich Roth, 34 Göttingen-Nikolausberg, Rautenbreite 3; Prof. Dr. Johann Peter Ruppert, 6 Frankfurt/M.-W 13, Schloßstraße 29–31 (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung); Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 69 Heidelberg-Pfaffengrund, Dompfaffenweg 7; Prof. Dr. Erich Christian Schröder, 48 Bielefeld, Bismarckstraße 33; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausenstraße 12; Prof. Dr. Willy Strzelewicz, 3 Hannover-Kleefeld, Kleestraße 18; Dr. Manfred Teschner, 6 Frankfurt/M. 1, Jügelstraße 17 (Institut für Sozialforschung); Prof. Dr. Hans Willy Ziegler, 7 Stuttgart-W., Hegelstraße 40.

Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
HANS STOCK	Eröffnungsansprache	13

X I. Zum Problem der Autorität in der Erziehung

ERNST LICHTENSTEIN	Das Problem der Autorität in der Erziehung . .	21
HEINZ-ROLF LÜCKERT	Die Autorität in der Erziehung. Formen, Fundie- rung, Funktion	40
WILLY STRZELEWICZ	Zum Problem der Autorität in der Erziehung. Aspekte der Soziologie	53
ERICH CHR. SCHRÖDER	Einige philosophische Überlegungen zum Problem der Autorität in der Erziehung	67
Diskussionsbericht	. . . . .	70

X II. Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie

HEINRICH ROTH	Erziehungswissenschaft zwischen Psychologie und Soziologie	75
MARIAN HEITGER	Die Erziehungswissenschaft in ihrem Verhältnis zur Psychologie und Soziologie	85
Diskussionsbericht	. . . . .	99

X III. Forschungsbeiträge aus Psychologie und Soziologie zu pädagogischen Fragen

Arbeitsgruppe 1: Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil

JOHANN P. RUPPERT	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Psychologie)	105
EUGEN LEMBERG	Zum Erziehungsstil (Beitrag der Soziologie) . .	119
GERHARD JOPPICH	Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Pädagogik)	128
Diskussionsbericht	. . . . .	139

Arbeitsgruppe 2: Zum Begabungsproblem

OTTO WALTER HASELOFF	Über Funktion und Theorie der Begabung (Bei- trag der Psychologie)	143
ULRICH OEVERMANN	Soziale Schichtung und Begabung (Beitrag der Soziologie)	166

ULRICH FREYHOFF	Begabung und Bildsamkeit (Pädagogisches Korreferat)	187
Diskussionsbericht	. . . . .	204
<i>Arbeitsgruppe 3: Zur Lehrplanfrage</i>		
ALFONS OTTO SCHORB	Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage	209
HANS AEBLI	Der Beitrag der Psychologie zur Gestaltung der Lehrpläne	217
FRIEDRICH MINSEN	Zur Lehrplanfrage (Beitrag der Soziologie) . .	227
HORST HOLZER	Soziologische Argumente zur Lehrplangestaltung – 10 Thesen	230
Diskussionsbericht	. . . . .	233

IV. *Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung*

JOSEF DOLCH	Psychologie und Soziologie in der Lehrerbildung. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte	237
WILHELM HANSEN	Die Psychologie in der Lehrerbildung	254
WERNER MANGOLD	Soziologie in der Lehrerbildung	262
Diskussionsbericht	. . . . .	275

Erziehungswissenschaftliche Aspekte eines Zusammenwirkens von Soziologie, Psychologie und Pädagogik in der Lehrplanfrage

Die Lehrplanfrage ist eines der interessantesten und ergiebigsten Objekte für ein Zusammenwirken der drei an der Aufhellung des Bildungsgeschehens vor allem beteiligten Wissenschaften. Lehrplanprobleme haben jedoch nicht vorwiegend den Charakter von neutralem Übungsmaterial, dessen Bedeutung darin liegt, daß es den kommunizierenden Disziplinen Gelegenheit verschafft, einander ihre Positionen darzulegen und ihre Anliegen zu verdeutlichen; sie gehören auch der Sache nach zu den wichtigsten Angelegenheiten, deren Klärung das moderne Bildungswesen von der Theorie erwarten darf, und sie sind in dieser Weise den beteiligten Wissenschaften aufgegeben. Allerdings kann man nirgends sehen, daß der hier behaupteten Wichtigkeit in der Arbeitswirklichkeit der Wissenschaften auch schon eine Fülle von Forschungsunternehmungen oder gar schon von Ergebnissen entspräche. Die Schwerpunkte der erziehungswissenschaftlichen Diskussion liegen gegenwärtig an anderen Punkten. Sie bemüht sich einmal um die anthropologische Fundierung des Erziehungsdenkens und hat ihren zweiten Schwerpunkt in der Bemühung um eine Neufassung des Didaktikbegriffes¹⁾. Die pädagogische Anthropologie hat die Zone – es ist eine praxisnahe Region –, in der Lehrplanfragen auftauchen, noch nicht erreicht; die Didaktik, in deren Zusammenhang in der Vergangenheit Lehrplanfragen immer erörtert wurden, hat jene Zone in umgekehrter Richtung gewissermaßen verlassen. Dies könnte man am Werk W. KLAFFIS nachweisen, allerdings mit der vorsichtigen Einschränkung, daß Deutungen, die man dem bloßen Nichtvorkommen eines Gegenstandes im Werk eines Wissenschaftlers unterlegt, schon durch dessen nächste Veröffentlichung überholt werden können. KLAFFIS scheint sich mit einem immer schon vorhandenen Lehrplan abzufinden und bezieht dessen Zustandekommen nicht in die Reflexion ein. Man darf aus den Stellen in seinem Werk, in denen der Begriff Lehrplan auftaucht, wohl lesen, daß er annimmt, die Prozesse, aus denen Lehrpläne hervorgehen, seien entweder verfahren oder zumindest zu unübersichtlich und dem pädagogischen Zugriff unzugänglich, und er wolle die Größen des Elementaren und des Kategorialen anbieten, um sich mit ihrer Hilfe den in den Lehrplänen eingeschlossenen zufälligen und ungeordneten pädagogischen Intentionen zu entziehen und die Bildungsarbeit auf eigene Füße zu stellen²⁾.

Das Phänomen, daß die Erziehungswissenschaft das Lehrplanproblem von sich schiebt, deutet ALBERT REBLE so: „Die Theorie des Lehrplans . . . scheint . . . zwischen der sogenannten allgemeinen Pädagogik und der schulpädagogisch-didaktischen Thematik . . . gleichsam hindurchzufallen.“³⁾ Der Mangel wird hier in der Interessensrichtung der Erziehungswissenschaft gesucht. Sichtet man die Form, in der der Lehrplan als Sache und Frage bei den Pädagogen auftaucht, so drängt sich eine andere Erklärung auf. Pädagogische Theoretiker zeigen sich dem Lehrplan-

problem gegenüber verlegen. Sie ziehen es ganz in den pädagogischen Begriffskreis hinein, aber man glaubt, bei ihren Formulierungen etwas von Unbehagen zu verspüren, wohl herrührend aus der unbewußten Erfahrung, daß damit nur eine Seite des Lehrplanproblems gefaßt ist und vielleicht nicht einmal seine wichtigste. So schreibt KLAFFKI: „Es charakterisiert die Stoffe des Lehrplans wesensmäßig, daß sie von den Lehrplangestaltern als Bildungsinhalte gemeint sind.“⁴⁾ Ähnlich sieht auch FRITZ BEHRENDT in den Lehrplänen Produkte nurpädagogischer Überlegungen, wenn er schreibt: „Sie sind das Ergebnis vieler praktischer Erfahrungen und kollegialer Überlegungen. Sie tragen die gegenwärtige pädagogische Wirklichkeit in sich.“⁵⁾ So wird das Wesen des Lehrplans auf die pädagogische Dimension reduziert. Andere meinen nicht, daß pädagogische Vorentscheidungen die Hauptquellen des Lehrplans sind, sie stellen den Lehrplan „... auf Überlieferung und Herkommen, gemildert durch maßvolle Berücksichtigung des schwer erfaßbaren und daher ‚angenommenen‘ richtiger unterstellten kindlichen Interesses und der unabweisbaren Forderungen der Gegenwart“⁶⁾. Dieser Äußerung kann man eine zutreffendere Erklärung der Vernachlässigung der Lehrplanprobleme entnehmen: sie sind von einer Wissenschaft aus nicht zu bewältigen, sondern fordern die Konvergenz des Zugriffs von drei Positionen aus, wobei ein Anteil der Soziologie als der entscheidende anzusehen ist. Dies hat seinen Grund in der Sache:

Der Lehrplan ist die schlechthin offene Stelle im Bildungssystem. Wenn allgemein für Systeme aller Art gilt, daß sie sich innerlich zu festigen versuchen, indem sie sich gegen das Umfeld abgrenzen, so ist der Lehrplanbereich der wesensnotwendige Durchlaß, an dem das pädagogische Binnen im Austausch steht mit den außerschulischen Vorgängen, eine Nabelstelle, an der der innere Kreislauf des pädagogischen Feldes an den großen Kreislauf der Kultur und Gesellschaft angeschlossen ist. Hier durchdringen und stoßen sich inner- und außerpädagogische Interessen, inner- und außerschulische Traditionen und die verschieden gerichtete und unterschiedlich große Dynamik der Systeme. Wenn überhaupt irgendwo, so können im Ringen um den Lehrplan die Partner, nämlich die Pädagogen als Anwälte der Heranwachsenden, als Verdeutlicher ihrer Werdensbedürfnisse, dann die Gruppen und Glieder der pluralistischen Gesellschaft und der Staat als das politische Herrschaftsgefüge ihre Anliegen einander eröffnen und ihre wesensnotwendigen Beiträge sich gegenseitig verdeutlichen.

Die Erziehungswissenschaft kommt mit ihren eigenständigen Methoden und Denkformen dem verschlungenen Prozeß der Lehrplanentstehung nur schwer bei und kann die Einzelheiten des Austausches zwischen dem Bildungs- und Gesellschaftssystem nur ungenügend aufhellen; ihre Vorstellungen sind zu grob und ihre Detailkenntnisse unzureichend.

Es wäre hier zu fragen, warum sie überhaupt eine neue Stellung der Lehrplanfrage gegenüber einzunehmen hat, und warum sie sich nicht mehr abfinden kann mit der bisherigen Lösung, daß die Lehrpläne in undurchsichtigen Prozessen und in Abhängigkeit von außerpädagogischen Mächten irgendwie entstehen und daß die pädagogische Leistung, nämlich die Lehrpläne unter die Ordnung der Bildungswerte zu richten, erst an schon vorgegebenen Lehrplänen einsetzt.

Die Antwort wird dem Erziehungswissenschaftler von der Soziologie nahegelegt: Lehrpläne als „Kodifikation des Lehrgefüges“⁷⁾, also als manifeste Erwartungen, Vorgaben und Aufträge der Gesellschaft an das Bildungssystem, die in einem ungelenkten Spiel der Zeitkräfte und einem hinterherkommenden langsamen Prozeß historischer Korrektur entstehen, sind in der modernen Welt immer zu spät daran, um dem Bildungswirken an den jetzt Jungen voll zu dienen. Die Verhältnisse wälzen sich schneller um, als dies den Lehrplänen auf die bisherige Weise möglich ist. Wenn es Aufgabe einer Wissenschaft ist, alle Faktoren des Zusammenhanges, in dem ihr Gegenstand steht, in ihr Denken einzubeziehen, muß sie ihre Interessengrenze in der Lehrplanzone weiter nach außen schieben und in ein Feld vordringen, das bisher wissenschaftlich nur von der Soziologie erhellt ist, wobei ihrem Ausgriff eine Gegenbewegung der Soziologie entspräche, die durch die gleiche offene Lehrplanstelle ins Innere des pädagogischen Systems eindringt, weil sie hier einem der aufschlußreichsten Prozesse der Kultur- und Gesellschaftsgestaltung auf der Spur sein kann.

Die Erziehungswissenschaft tritt in die Aufgabe, zusammen mit anderen Disziplinen die Lehrplanfragen zu klären, nicht ganz unvorbereitet ein. Mit der Entstehung der neuzeitlichen theoretischen Pädagogik im 19. Jahrhundert tauchen auch die ersten Versuche einer Theorie des Lehrplans auf. Sie müssen gewertet werden als Ausdruck des Bestrebens, gegenüber der festgefügtten Sozial- und Herrschaftsordnung des 19. Jahrhunderts eine überlegene, objektive Position zu gewinnen. Lehrplandiskussionen gehören zu den wichtigsten Gegenständen der pädagogischen Auseinandersetzung im 19. Jahrhundert. Die anhebende Dynamik des soziologischen Umbruchs und der kulturellen Wandlungen durch die modernen Naturwissenschaften und die Bemühungen des Bildungssystems, den Wandlungen teils zu folgen, teils ihnen vorauszukommen, spiegelt sich in einem pausenlosen Ringen um Lehrplanveränderungen. An den Lehrplänen entstehen geradezu neue Schularten, z. B. die Realschule und wandeln alte wie z. B. das Gymnasium ihr Gesicht. Von HERBART, der in seinen Ansichten zum Lehrplan soziologisch konservativ ja reaktionär bezeichnet werden muß, wird zum erstenmal ein pädagogischer Lehrplan gefordert⁸⁾. In dieser pädagogischen Reduktion drückt sich HERBARTS Unvermögen aus, den gesellschaftlichen Wandlungen seines Jahrhunderts gerecht zu werden. 1873 legt DÖRPFELD den ersten Versuch einer Theorie des Lehrplans vor. Die Ankündigung ist großartig, der Inhalt spärlicher, denn er bietet nur einen Aufriß einer neuen Fächergliederung, deren Berechtigung lediglich vom Unbehagen an der bisherigen Ordnung und ihrer inneren Unlogik abgeleitet wird. Die Deutung des Prozesses der Lehrplanentstehung bleibt DÖRPFELD schuldig⁹⁾. Ihr rückt ab 1882 OTTO WILLMANN mit seiner „Didaktik als Bildungslehre“ näher, deren aufschlußreicher Untertitel „nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung“ darauf deutet, daß hier erstmals das Lehrplanproblem auf der ihm angemessenen Basis, nämlich einer Arbeitsteilung mit der Soziologie zu behandeln versucht wurde¹⁰⁾. Die Leistung WILLMANNs wirkt in der Erziehungswissenschaft bis heute nach. Allerdings steht ihre Fortsetzung für die Gegenwart, d. h. die Sichtung der Lehrplanfrage von den Verhältnissen der modernen Gesell-

schaft her noch aus. Die Anwendung des soziologisch-pädagogischen Doppelaspekts auf das neuzeitliche Sozialgebilde, dessen Schwerzugänglichkeit für die Theorie sich in der Unfestigkeit der Bezeichnung — nebeneinander stehen: Industriegesellschaft, Massengesellschaft, mobile Gesellschaft, pluralistische Gesellschaft — zum Ausdruck kommt, müßte die Fruchtbarkeit des WILLMANNSchen methodologischen Ansatzes erweisen. Gegenüber WILLMANN mutet GEORG KERSCHENSTEINERS Versuch einer Lehrplantheorie ¹¹⁾ wie ein Rückschritt an, weil sich dieser Entwurf nicht an der Wirklichkeit einer modernen Gesellschaft orientiert, sondern an einem vom neu-kantianischen Staatsbegriff bestimmten Bild vom Gemeinwesen, das sich in der Bildungsidee manifestiert. Die großen Beiträge des 20. Jahrhunderts zur Lehrplantheorie sind noch jung. Einen Anfang stellt ERICH WENIGERS kleine Schrift „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ dar, die als erster Teil seiner „Didaktik als Bildungslehre“ erschienen ist und mit ihrem Untertitel die Brücke zu WILLMANN schlägt ¹²⁾. Das darin enthaltene Bild der Gesellschaft ist freilich jenes der früheren dreißiger und der vierziger Jahre, das „Moderne“ darin ist nicht die Strukturanalyse der heutigen Gesellschaft, sondern lediglich der Bezug zur politischen Aufgabe der Demokratisierung ¹³⁾. So steht die eigentliche moderne Lehrplantheorie noch aus. Zu ihr ist der zweite große Beitrag dieses Jahrhunderts ein wichtiger Schritt, nämlich JOSEF DOLCHS Monographie „Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte.“ ¹⁴⁾ Der Verfasser setzt sich in seinem Vorwort vorsichtig von der theoretischen Konzeption seines Lehrers KERSCHENSTEINER ab. Er bietet den Anfangsteil der dieser Generation aufgegebenen Erforschung des Lehrplanproblems, indem er die historische Dimension aufschließt und das Spiel des Ineinander von konstanten und temporären Faktoren freilegt.

Zu einer Theorie des Lehrplans der gegenwärtigen Gesellschaft muß DOLCHS historisches Werk noch durch die Erschließung der Gegenwart besonders in vergleichenden Untersuchungen ergänzt werden. Hier gibt es erst Teilforschungen, z. B. Vergleiche der Lehrpläne einzelner Unterrichtsfächer, die aber nicht angesetzt sind als Untersuchungen der Lehrplanproblematik, sondern aus Interesse an gezielten Aufgaben z. B. der politischen Bildung und des Geschichtsunterrichts ¹⁵⁾.

Von dem vorstehenden Aufriß her wollen folgende Thesen für das Gespräch zwischen Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie über die Problematik des Lehrplans verstanden werden:

1. In der Gegenwart ist die Diskussion um den Lehrplan wie ein Gespräch im eigenen Haus der Pädagogik geworden. Das ist vor allem darauf zurückzuführen, daß als Bezugspunkt für Lehrplanerörterungen der pädagogische Begriff der „Bildung“ gilt. Die Reduktion auf einen pädagogischen Begriff ist das Ergebnis eines historischen Prozesses. Sie muß nicht zugleich einen Grund in der Sache haben. Der Anspruch, die Bildungsergiebigkeit zum Auswahlkriterium für Lehrinhalte zu machen, trägt sich nicht selbst ¹⁶⁾. Zu ihm gehören ergänzende bzw. konkurrierende Ansprüche und der pädagogische Anspruch empfängt seine Wahrheit erst aus der Gleichzeitigkeit der anderen. Im Ensemble der Postulanten steht neben der Pädagogik die Gesellschaft mit ihrem Recht, über die Schule als eines ihrer Instrumente

zu verfügen, darüber der Staat mit seinem Auftrag, den pädagogischen und außerpädagogischen Bedürfnissen in einem Lehrplan bestimmte Anteile zuzumessen und die von der Psychologie vertretene Forderung größtmöglicher Schonung der Individuen.

2. Daß die Lehrplandiskussion, die ihrem Wesen nach eine unabschließbare Auseinandersetzung unversöhnlicher Konkurrenten ist, gegenwärtig in eine verhaltene Gleichgewichtslage kam, kann nicht als dauernder Zustand angesehen werden. Die Pädagogik hat sich nicht endgültig mit ihrem Anspruch durchgesetzt, lediglich den Bildungsbegriff als Gestaltungskriterium für Lehrpläne zu verwenden. Der jetzige Zustand ist eher eine Folge des Stillehaltens der sozialen, politischen und kulturellen Öffentlichkeit. Dieses Stillehalten ist teils Verlegenheit, teils rührt es aus der dem Schulsystem zugeschobenen Mündigkeit her, die sich an anderer Stelle auch in der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung ausdrückt und die die Erwartung einschließt, daß nun eine bevormundende Reglementierung wegfallen darf, weil das Bildungssystem selber die Angelegenheiten der ganzen Gesellschaft in ihr Programm aufnimmt. Eine Aufkündigung des gegenwärtigen Gleichgewichts dürfte jederzeit wieder möglich sein, vor allem dann, wenn die Gesellschaft von veränderten epochalen Verhältnissen her neu über ihre Schule verfügen muß und die Neueinstellung durch das Schulsystem selber nicht schnell genug vorgenommen werden kann. An einigen Stellen ist die stillschweigende Zurückhaltung der Öffentlichkeit und das Überlassen des Lehrplans zur Selbstgestaltung durch das Bildungswesen bereits aufgekündigt. In der letzten Zeit sind von außen her mehrere Einbrüche in das Lehrplangefüge erfolgt und einige neue Schulfächer entstanden.

3. Der Lehrplan ist seinem Wesen nach ein mehrschichtiges Gebilde. Eine wichtige Schicht stellen über die unbewußten soziologischen Einsprengsel, etwa das unterschwellig wirkende mittelständische Leitbild der meisten Lehrer hinaus seine verschiedenen sozialpolitischen Befrachtungen dar. Sie freizulegen, erwartet die Pädagogik von der Soziologie. Diese hat ihr z. B. das Phänomen zu deuten, daß die Lehrplaninhalte eine sozialpolitische Valenz besitzen, die sich in der Gegenwart etwa so auswirken, daß das Zusammenwachsen der historisch gewordenen Schularten in einer modernen Schulreform verzögert und erschwert wird. Man kann darauf hinweisen, daß die generationenlange Kultur einer muttersprachlichen Bildung die Volksschule bei der Bevölkerung nicht annähernd so sehr empfehlen konnte als die Einführung einer einzigen Fremdsprache in der Gegenwart.

4. An die Soziologie geht weiterhin die Erwartung, das Verhältnis der Schulfächer und ihrer Inhalte zu den Wissenschaften neu zu prüfen. Der Erziehungswissenschaftler muß aus mancherlei Anzeichen schließen, daß bisher gewohnte Verhältnisse in Zukunft möglicherweise nicht mehr bestehen können. Angesichts gesteigerter Bedeutsamkeit der Wissenschaften für das moderne Leben und grundlegend gewandelter Informationsverhältnisse, nämlich eines leichteren und rascheren Umschlags der Ergebnisse der Wissenschaften und ihres Vordringens in alle Bevölkerungsschichten, stellt sich die Frage, ob das Ergebnis der Lehrplan-geschichte, das man in der Aussage zusammenfassen kann: Schullehrpläne sind

keine Verkleinerung des Kosmos der Wissenschaften, sondern haben einen eigenen Ursprung und eine eigene Gesetzlichkeit, in der Sache begründet ist oder nur eine bestimmte epochale Verfassung des Verhältnisses der Wissenschaften zur Gesellschaft und der Zugänglichkeit ihrer Ergebnisse für die verschiedenen Teile der Bevölkerung ausdrückt. Die veränderte Rolle der Wissenschaften für die soziale und kulturelle Wirklichkeit der Gegenwart und die gewandelten Informationsverhältnisse in der modernen Gesellschaft legen unter Umständen eine neue Sicht des Verhältnisses der Schullehrpläne zu den Wissenschaften nahe und lassen möglicherweise eine qualitative Differenz zwischen Wissenschaften und Schulfächern nicht mehr in dem bisherigen Maße zu.

5. In der vereinten Bemühung um die Lehrpläne hält die Psychologie eine mehr kritische Position inne. Sie mißt den Lehrplan an seiner psychologischen Angemessenheit, wehrt Verfrühungen, auch Verspätungen und Überforderungen usw. ab. Dabei zeigen sich ihre Vertreter meist festgelegt auf ein psycho-hygienisches Interesse und Vokabular. Dies kommt dem pädagogischen Anspruch an den Lehrplan entgegen: die kritische Abwehr eines ungepufferten Aufpralls objektiver Lehrplananforderungen auf den Schüler arbeitet einem Verständnis des Lehrplans als Bildungsplan vor. Heute erhebt sich jedoch die Frage, ob von einer modernen Verhaltenspsychologie her, die z. B. auf dem Wege der Programmierung in den pädagogischen Bereich eindringt, sich nicht eine Verschiebung des kritischen Ansatzes der Psychologie ergibt und zwar so, daß die Psychologie Bedingungen aufzuweisen vermag, unter denen auch im alten Sinne „unpsychologische“ Lehrpläne durchgeführt werden können, wenn deren Durchsetzung aus anderen Rücksichten als wünschenswert erscheint. Die Psychologie gäbe damit ihre Nähe zur pädagogischen Argumentation auf und rückte in die Nachbarschaft der soziologischen Position.

6. Die pädagogischen Verhältnisse der Gegenwart — sie sind grundsätzlich nicht mehr nur als innerdeutsche Verhältnisse zu beschreiben, sondern schließen eine Phänomenähnlichkeit in allen Industriegesellschaften ein — weisen einige Sachverhalte auf, die der Pädagogik als Faktum von außen ohne ihr Mitwirken zugekommen sind und mit denen sich eine wissenschaftliche Klärung der Lehrplanprobleme vor allem zu beschäftigen hat:

a) Die Schularten rücken einander näher. Die Volksschule mit ihrem soziologisch definierten Lehrplan beginnt zu verschwinden und geht in eine Hauptschule ein, die zwar noch mehr Postulat als schon Wirklichkeit ist, sich aber dennoch unaufhaltsam durchsetzen wird. Das hervorstechendste Merkmal ihres neuen Lehrplanes ist die eine Fremdsprache. Gleichzeitig ist festzustellen, daß diesem Herüberholen einer Fremdsprache aus dem traditionellen Lehrplan der höheren Schule eine gegenläufige Erscheinung entspricht. Aus dem Lehrplan der Volksschule ist das Charakteristikum des Ganzheitlichen und Gesamtunterrichtlichen dabei, in den Lehrplan der höheren Schulen hinüberzuwandern. Hier taucht die Frage auf, ob nicht in der Gegenwart über den Schularten eine Art Supra-Lehrplan entsteht, von dem die Lehrpläne der Schularten nur Modifikationen darstellen.

b) Wir sind gegenwärtig Zeuge der Entstehung neuer Fächer und damit neuer Entwicklungen im Bereich des Lehrplans. Zu den lehrplantheoretisch interessantesten Gegenständen gehört der Verkehrsunterricht, weil darin nichts von geistiger Gütertradierung erscheint, sondern weil sich in ihm die Sorge um die einfache physische Existenz Raum im Lehrplan verschafft. Daneben ist als neues Fach die politische Erziehung und Bildung aufgetaucht, eine Aufgabe, deren Unfestigkeit sich in der Verschiedenartigkeit der Benennung von Land zu Land ausdrückt — es stehen nebeneinander: politische Bildung, politische Erziehung, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde. Verkehrsunterricht und politische Bildung sind reale Fächer, ein anderes ist erst im gedanklichen Entwurf vorhanden und gibt darum besonders gute Gelegenheit, den Vorgang moderner Lehrplanbewegungen zu studieren, nämlich das vom Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen in seinem Hauptschulgutachten vorgeschlagene Fach „Arbeitslehre“, das das Mittelstück des Lehrplans der künftigen Hauptschule und Gegenstück zum polytechnischen Unterricht der kommunistischen Welt darstellen soll.

c) In den neuen didaktischen Erscheinungen des Programmierten Unterrichts, des Bildungsfernsehens und des Fernunterrichts wandert der Unterricht aus dem Schulsystem aus und zwar als voller, von Experten erteilter Unterricht, und er verläßt damit die Grenze der Schullehrpläne. Er kann aber nicht herausfallen aus der Lehr- und Bildungsökonomie der gesamten Gesellschaft. Es stellt sich hier wiederum die Frage, ob nicht, und zwar auf noch höherer Ebene, ein Supra-Lehrplan entsteht, in den alle Bildungsintentionen der modernen Gesellschaft und Kultur eingehen und der die Bereichslehrpläne verschiedener Niveaus aus sich entläßt.

Anmerkungen

- 1 Vgl. zur Frage der pädagogischen Anthropologie: A. FLITNER u. a. „Wege zur pädagogischen Anthropologie“, 1963; M. J. LANGEVELD: „Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht“, 1959; M. J. LANGEVELD: „Studien zur Anthropologie des Kindes“, 1956; W. LOCH: „Die anthropologische Dimension der Pädagogik“, 1963; zur Frage der Didaktik: W. KLAFKI: „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, 1963; H. MÖLLER: „Was ist Didaktik?“, Kamps Pädagogische Taschenbücher — 13; „Didaktik in der Lehrerbildung“, 2. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1960.
- 2 Vgl. W. KLAFKI: „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“, 2. Auflage, 1963.
- 3 Vgl. Nachwort zu DÖRPFELDS „Schriften zur Theorie des Lehrplans“, Klinkhardts Pädagogische Quellentexte, 1962, S. 104 f.
- 4 Vgl. W. KLAFKI: „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, 1963, S. 128.
- 5 Vgl. F. BEHRENDT: „Schulpädagogische Weiterbildung im Anschluß an das Studium“ in: CHIOU/QUEHL (Hrsg.) „Zur zweiten Phase der Lehrerbildung“, 1964.
- 6 Vgl. A. HASSEBERG: „Schule der Wirklichkeit“, Kap.: „Fluch des Lehrplans“, in A. HASSEBERG, K. VAUPEL, K. BUNGARDT: „Mehr leisten auf der Oberstufe“, 1957, S. 41.
- 7 Vgl. E. WENIGER: „Didaktik als Bildungslehre“, Teil I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, 4. Auflage, 1962, S. 21.

- 8 Vgl. J. F. HERBART: „Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien“ in J. F. HERBARTS Pädagogische Schriften, Dritte Ausgabe, 1. Band, 1913, S. 79 ff.; J. F. HERBART: „Über Lehrpläne“ in J. F. HERBART: „Allgemeine Pädagogik“, Kamps Pädagogische Taschenbücher — 23 — 5. Kap., S. 120 ff.
- 9 Vgl. W DÖRPFELD: „Schriften zur Theorie des Lehrplans“, hrsg. A. REBLE, 1961.
- 10 Vgl. O. WILLMANN: „Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung“, 6. Auflage, 1957.
- 11 Vgl. G. KERSCHENSTEINER: „Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans“, 1899, 2. Auflage, 1901.
- 12 Auf die Beziehung zu WILLMANN geht WENIGER in seiner Schrift nicht weiter ein.
- 13 WENIGER weist in einer Fußnote zur Einleitung darauf hin, daß seine Arbeit auf eine 1930 erstmals veröffentlichte Untersuchung zurückgeht, nämlich den Abschnitt „Die Theorie der Bildungsinhalte“ im „Handbuch der Pädagogik“, hrsg. von H. NOHL u. L. PALLAT, Band 3, Langensalza, 1930, S. 1—55.
- 14 J. DOLCH: „Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte“, 1959.
- 15 Z. B. W. HILLIGEN: „Plan und Wirklichkeit im sozialkundlichen Unterricht, Untersuchung, Erfahrung und Vorschläge“, hrsg. von der Hochschule für internationale pädagogische Forschung, Frankfurt/Main, 1955.
- 16 Vgl. W. HORNEY: „Sachbezogenheit und Bedeutsamkeit als Ordnungsprinzip des Lehrplans“ in: „Die deutsche Schule“, 1961, H. 2, S. 76 ff.